

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Linus Eusterbrock

Musikalische Bildung:

Warum sie nicht nur von Schlüsselereignissen ausgelöst wird
und warum sie mehr verändert als unser Verhältnis zu Klängen

Einleitung

Musikalische Bildung gehört zu den Grundbegriffen der wissenschaftlichen Musikpädagogik, hat in der Geschichte unterschiedliche Deutungen erfahren und besitzt auch heute eine Vielzahl an Auslegungen (Vogt, 2018). Eine der Konstanten ihrer Begriffsgeschichte seit dem Ende des 20. Jahrhunderts ist die Verknüpfung des Bildungsbegriffs mit ästhetischer Theorie, auch in Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Debatte um ästhetische Bildung und Erfahrung (ebd., 33–34).

Als ein Forschungsdesiderat erschien zuletzt die Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer musikpädagogischer Forschung, in der Hoffnung, dass beide sich gegenseitig befruchten und bereichern (Bugiel, 2021, 169 ff.). An dieser Stelle setzt mein Beitrag an: Ich möchte einige Ergebnisse aus meiner empirischen Forschung in den Diskurs zu musikalischer Bildung einbringen, in der Hoffnung, Impulse für die Ausdifferenzierung der entsprechenden Theorien zu bieten. Dafür beziehe ich mich auf bisher nur teilweise veröffentlichte Ergebnisse meines Dissertationsprojekts, einer Grounded Theory über ästhetische Erfahrungen in der informellen Musikpraxis mit Apps (Eusterbrock, 2022a).

Meine Überlegungen entwickle ich in Auseinandersetzung mit einer Theorie, die Bildungsprozesse als Transformationen angesichts von Krisen oder Schlüsselereignissen begreift, und die ich im Folgenden als transformatorische Bildungstheorie bezeichne.¹ Diese wurde u. a. von Kokemohr (2000, 2007), Marotzki (1990) und Koller (2012) ausgearbeitet und von Bugiel (2021) in die Musikpädagogik übertragen. Bugiels Überlegungen erweisen sich als fruchtbar für das Verständnis meiner empirischen Daten, diese erfordern jedoch eine Erweiterung seiner Theorie, die ich plausibel machen möchte. Diese Erweiterung betrifft sowohl Auslöser als auch Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse.

¹ Mit transformatorischer Bildungstheorie ist im Folgenden also ausschließlich jene Theorietradition gemeint, die Krisen/Schlüsselereignisse als Auslöser von Bildungsprozessen annimmt. Bildung als Transformation zu verstehen, ist hingegen auch anderen Theorietraditionen eigen.

Die transformatorische Bildungstheorie versteht Bildungsprozesse als Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen, wobei Bildungsprozesse von einschneidenden Erfahrungen des Fremden und Irritierenden ausgelöst werden; Koller und Kokemohr sprechen von Krisenerfahrungen, Bugiel im Anschluss an Waldenfels und Vogt von Schlüsselereignissen.

Meine zwei Thesen, die ich im Folgenden gestützt auf empirische Erkenntnisse plausibel zu machen versuche, lauten:

These 1: Es gibt transformative musikalische Bildungsprozesse, die nicht von Schlüsselereignissen ausgelöst werden.

These 2: Das musikalische Wissen, das in musikalischen Bildungsprozessen transformiert wird, kann als Bündel von nicht-propositionalen Wissensformen gefasst werden, zu dem u. a. ein Vollzugswissen in Bezug auf Erfahrungen und Wahrnehmungen verschiedener Sinne, Emotionen, Bedeutungen, Imaginationen und Praktiken gehört.

These 1 betrifft also den Auslöser und These 2 den Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Textes wird auf der Argumentation für These 1 liegen.

Zur transformatorischen Theorie musikalischer Bildung

Das Verständnis von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen dominiert den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in einer Weise, dass es auch als „Konsensformel“ (Thompson & Jergus, 2014, S. 14) und „Leitbegriff“ (Yacek, 2022, S. 1) bezeichnet wird (vgl. Lipkina et al., 2024). Seine Grundidee ist, dass Bildungsprozesse als grundlegende Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen, d. h. bestehenden Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmustern verstanden werden sollten. Als Auslöser dieser Veränderungsprozesse werden *negative* Erfahrungen bestimmt; Koller und Kokemohr sprechen von Krisenerfahrungen, wobei Koller sie u. a. mithilfe der Phänomenologie Waldenfels' als Fremdheitserfahrungen konzipiert (Koller, 2012, Kokemohr, 2000, 2007; vgl. Waldenfels, 1987).

In der Musikpädagogik einflussreich war und ist Bugiels transformatorische Theorie musikalischer Bildung (Bugiel, 2021). Sie macht die genannten Ansätze transformatorischer Bildungstheorie für musikpädagogische Kontexte fruchtbar, unter Bezugnahme u. a. auf Waldenfels' phänomenologische Ästhetik (1987), Vogts phänomenologische Theorie musikalischer Bildung (2001) sowie Theorien praktischen und musikalischen Wissens aus der analytischen Erkenntnistheorie (Ryle, 2015) und der US-amerikanischen Philosophy of Music Education (Elliott, 1991).

Bugiel definiert musikalische Bildung als Prozess der „Transformation musikalischer Welt- und Selbstverhältnisse“ (2021, S. 140). Das musikalische Welt- und Selbstverhältnis – mithin den

Gegenstand musikalischer Bildung – bestimmt Bugiel als *musikalisches Wissen*, worunter er „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ versteht (ebd., S. 12). Ein nicht-propositionales Vollzugswissen ist ein praktisches Wissen (auch: Wissen-wie), etwa das Wissen, wie man Fahrrad fährt, unterschieden vom propositionalen Wissen (auch: Wissen-dass), etwa dem Wissen, was ein Fahrrad ist (vgl. ebd., S. 201–202).² Die affektive Dimensionierung dieses Wissens meint, dass es sich um ein „existenzielles, im Medium des Klangs vermitteltes Wissen [handele]: ein Wissen, wie es ist, zu sein, so oder anders (gewesen) zu sein, wenn Klang als Musik gehört wird“ (ebd., S. 123).

Als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse bestimmt Bugiel wie zuvor auch Vogt (und Koller für die allgemeine Erziehungswissenschaft) *Schlüsselereignisse*, wie sie von Waldenfels beschrieben wurden (Bugiel, 2021, Kapitel 2). Ohne den komplexen, in phänomenologischer Philosophie situierten Begriff des Schlüsselereignisses zu sehr vereinfachen zu wollen, möchte ich an dieser Stelle doch drei Eigenschaften herausgreifen, durch die sich Schlüsselereignisse charakterisieren lassen und um die es mir im Folgenden gehen wird: Es handelt sich um *Ereignisse* der Erfahrungen des Fremden, die *irritieren* und einem Subjekt *widerfahren*, also nicht planbar sind.

Im Folgenden werde ich mich auseinandersetzen mit der Bestimmung sowohl von Gegenstand als auch von Auslösern von Bildungsprozessen in der transformatorischen Bildungstheorie. Ich werde argumentieren, dass musikalische Bildung weiter gefasst werden muss als bisher: Zum einen muss ihr Gegenstand weiter gefasst werden als bei Bugiel, zum anderen gibt es auch musikalische Bildungsprozesse, die nicht von Schlüsselereignissen ausgelöst werden. Diese Thesen entstanden zwar aus der empirischen Arbeit im Rahmen meines Dissertationsprojekts (2018–2022), These 1 zu den Auslösern musikalischer Bildungsprozesse kommt aber zu ähnlichen Schlüssen wie jene kritische Auseinandersetzung mit der transformatorischen Bildungstheorie, die in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft geführt wurde (Lipkina et al., 2024). Neben Überlegungen, ob bspw. neben Transformation auch Kontinuität als Bildungsprozess gelten könne (Epp, 2024), wird dort auch argumentiert, dass der Fokus auf negative Erfahrungen als Bildungsanlässe eine ungerechtfertigte theoretische Engführung sei: Bildung könne beispielsweise auch von (positiven wie negativen) Interaktionen mit anderen Menschen ausgehen (Matzinger, 2024) oder aufgrund des Erkennens eines Wertes und des darauffolgenden Wunsches nach Veränderung stattfinden (Yacek & Gary, 2020).

Auch die Vorstellung, Bildungsprozesse nähmen in einzelnen Ereignissen (Schlüsselereignisse, Krisenerfahrungen) ihren Ausgang, wird von einigen Autor*innen hinterfragt: So verweisen

² Die Unterscheidung von praktischem und propositionalem Wissen kann an dieser Stelle recht schematisch bleiben. Für eine detailliertere Diskussion unterschiedlicher Wissensformen vgl. die Beiträge von Jung sowie Fischer und Rolle in diesem Band oder auch die Darstellung der Vielschichtigkeit impliziten Wissens bei Bohnsack, 2017, S. 142 ff.

Alkemeyer und Buschmann (2016) im Anschluss an Bourdieu auf den Prozess des „Eintauchens“ in eine neue soziale Welt, einen Transformationsprozess, der „allmählich“ ablaufe und den sie mit dem Begriffspaar von „Subjektivierung und Selbst-Bildung“ bezeichnen (ebd., S. 131). Eine schrittweise Veränderung anstelle eines Ereignisses zeichnet auch die von mir weiter unten beschriebenen musikalischen Bildungsprozesse aus.

In der Erziehungswissenschaft ist also eine kritische Diskussion und in der Folge eine Diversifizierung transformatorischer Bildungstheorien zu bemerken, die ihre Erklärungskraft weiter stärken wird. In der Musikpädagogik steht eine solche Diversifizierung bisher erst am Anfang. Bugiel selbst legt in einem jüngeren Text dar, dass Kollers These, alle transformatorischen Bildungsprozesse hätten ihren Ursprung in Krisenerfahrungen, letztlich eine Festlegung ohne ausreichende Begründung sei (2024a). Lessing fragt in einer Rezension von Bugiels Buch, ob transformatorische Bildungsprozesse nicht auch kontinuierlich und „kleinformatiger“ verlaufen könnten, etwa in der Praxis des instrumentalen Übens (Lessing, 2021). Als Teil einer solchen Bewegung der Diversifizierung und Ausdifferenzierung der transformativen Theorie musikalischer Bildung kann der vorliegende Text verstanden werden.

Methodische Überlegungen

Im vorliegenden Text beziehe ich mich auf empirische Forschungsergebnisse meines Dissertationsprojekts (2022a), das ich im Rahmen des BMBF-Projekts MuBiTec-LEA³ (2018–2021) durchgeführt habe. Darin fragte ich nach den Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der informellen, d. h. außerschulischen Musikpraxis mit Apps.

Das Forschungsdesign war an der Grounded-Theory-Methodologie orientiert, bei der in der Interaktion mit Feld und Daten eine gegenstandsbezogene Theorie konstruiert wird (Charmaz, 2014, S. 155–161). Für die Datenerhebung habe ich 15 Musiker*innen über jeweils zwei bis drei Jahre hinweg fokussiert ethnographisch begleitet (Knoblauch, 2001). Diese waren zwischen zwölf und 65 Jahre alt, das Spektrum reichte von Anfänger*innen bis hin zu professionellen Musiker*innen, die in verschiedenen musikalischen Genres aktiv waren, wobei Spielarten des Hip-Hop und der elektronischen Musik dominierten. Mit den Teilnehmenden führte ich jeweils über zwei bis drei Jahre hinweg zwei bis vier Feldaufenthalte zwischen vier Stunden und zwei Tagen durch. Neben teilnehmender Beobachtung im Alltag (DeWalt & DeWalt, 2011), in deren Rahmen

³ MuBiTec-LEA (2018–2021) wurde unter der Leitung von Christian Rolle durchgeführt. Beteiligt waren neben dem Autor und Christian Rolle (Universität zu Köln) auch Marc Godau (Universität Paderborn), Matthias Haenisch (Akron Hochschule für Humanwissenschaften, Berlin) und Matthias Krebs (Universität Mozarteum Salzburg). Allen Beteiligten sei herzlich für die Zusammenarbeit gedankt.

Feldnotizen angefertigt wurden und Feldinterviews stattfanden, setzte ich eine Mischung aus narrativen und problemzentrierten leitfadengestützten Interviews (Helfferrich, 2019; Riemann, 2018) ein.

Im Forschungsprozess arbeitete ich zunächst mit einer Minimalbestimmung ästhetischer Erfahrungen als Episoden (auch) selbstzweckhafter Wahrnehmung, die für die Wahrnehmenden Bedeutsamkeit erlangen (Eusterbrock, 2022a, S. 22). Im weiteren Verlauf zog ich Theorien ästhetischer Erfahrung und Bildung als sensibilisierende Konzepte heran (Rolle, 1999; Seel, 2003). Die entstandene Grounded Theory beschreibt spezifische Erfahrungsqualitäten der ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmenden sowie Dimensionen ästhetischer Praktiken, in denen diese Erfahrungen gemacht werden (vgl. Eusterbrock, 2023; Eusterbrock et al., 2021a; 2021b).

Welche Bedeutung können meine Forschungsergebnisse für die musikalische Bildungstheorie haben? Zunächst möchte ich feststellen, dass ich weder den Begriff der Bildung ins Zentrum meines Forschungsinteresses gestellt noch systematische musikalische Biografieforschung unternommen habe (zum wachsenden musikpädagogischen Interesse an Biografien siehe Hüttmann et al., 2024). Vor diesem Hintergrund unterliegt die bildungstheoretische Relevanz meiner Ergebnisse gewissen Einschränkungen.

Doch ich habe erstens zu ästhetischen Erfahrungen geforscht, denen ich, in der Tradition von Musikpädagog*innen wie Rolle (1999), Wallbaum (2000), Brandstätter (2014) und anderen, ein Potential für musikalisch-ästhetische Bildung zuschreibe. Zweitens habe ich in die Interviews mit den Musiker*innen immer auch einen narrativ-biografischen Teil eingefügt (vgl. Riemann, 2018), zumeist zu Beginn, in dem sie von ihrem musikalischen Werdegang erzählen. Dabei habe ich Hinweise auf grundlegende Veränderungsprozesse bekommen, die man als Bildungsprozesse beschreiben könnte. Die so herausgearbeiteten Bildungsprozesse in der informellen Musikpraxis mit Apps kann man als Gegenbeispiele zu einer Definition musikalischer Bildungsprozesse verstehen, die als Auslöser dieser Bildungsprozesse Schlüsselerfahrungen und als Gegenstand musikalisches Wissen im engeren Sinne postuliert.

Musikalische Bildungsprozesse in der Appmusikpraxis

Mein Argument geht von der Prämisse aus, dass es sich bei den Veränderungsprozessen, die ich in meiner empirischen Forschung zur Appmusikpraxis identifiziert habe, um transformatorische musikalische Bildungsprozesse handelt. Ich verwende zunächst die Definition transformatorischer Bildungsprozesse von Bugiel: Es handelt sich um Prozesse der „Transformation musikalischer Welt- und Selbstverhältnisse“ (Bugiel, 2021, S. 140). Das musikbezogene Welt- und

Selbstverhältnis, das hier verändert wird, fasst Bugiel wie erwähnt als „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ (ebd.). Hilfreich sind auch zwei Paraphrasen, die Bugiel zum Verständnis seines Begriffs musikalischen Wissens anbietet: Es handle sich um ein „Vollzugswissen“, „wie etwas im Medium des Klangs gehört und/oder gespielt werden kann“ (ebd.), bzw. um ein „Wissen, wie es ist, zu sein, wenn ein (bestimmter) musikalischer Sinn gestiftet, etwas als Musik gehört und/oder gespielt wird“ (ebd.).

Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele für Bildungsprozesse geben, wie sie sich in meinem Material andeuten. Es handelt sich dabei um Muster von Bildungsprozessen, wie sie charakteristisch für das Feld der informellen Appmusikpraxis sind. Es sind also nicht nur individuelle Prozesse, sondern Arten von Veränderungen, die sich bei vielen der von mir begleiteten Musiker*innen ereignen.⁴

Bildungsprozess 1: Der Zugewinn an Autor*innenschaft

Das erste Beispiel eines Bildungsprozesses betrifft die Erfahrung eines Zugewinns an Autor*innenschaft, die mit dem Entdecken und Erlernen komplexerer Musikproduktionsprogramme einhergehen kann. Als Beispiel kann der Forschungsteilnehmer Paul dienen (zu Beginn der Datenerhebung zwölf Jahre alt). Sein Einstieg ins Beatmaking erfolgte mit der stark auf Presets und Loops basierenden App *Music Maker Jam*. Mit solchen Programmen kann man beispielsweise eine Basslinie nicht Note für Note eingeben oder einspielen, sondern nur aus vorgefertigten Loops wählen. Nach einiger Zeit erlebte er das Musikmachen so, dass er nicht „selbst Musik machen“ konnte, sondern dass „die App die Musik macht“ (I1). Paul entdeckte und erlernte schließlich die App *FL Studio*, eine Digital Audio Workstation (DAW), mit der er mehr Freiheiten hatte, um, wie er sagte, „meine eigenen Songs zu machen“ (I1). Mit dieser App erlebte er mehr Kontrolle über den Beatmaking-Prozess, etwas, das ich in meiner Dissertation kreative Handlungsmacht genannt habe. Kreative Handlungsmacht ist eine Bedingung dafür, das Musikmachen so zu erleben, dass man selbst die Musik hervorbringt, eine Erfahrungsqualität, die ich als Autor*innenschaft bezeichnet habe (vgl. Eusterbrock, 2022a, S. 68; Eusterbrock & Weber, 2024; zu Beatmaking und der damit verbundenen künstlerischen Handlungsfähigkeit siehe umfassender Kattenbeck, 2023).

Im Folgenden möchte ich argumentieren, dass ein Zugewinn an Autor*innenschaft über die Musik als Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses gelten kann.⁵ Unter

⁴Die Muster sind verbunden mit zwei der Hauptkategorien meiner Grounded Theory über ästhetische Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis: der ästhetischen Nutzung von Orten und dem Erleben von Autor*innenschaft (vgl. Eusterbrock, 2022a).

⁵Dabei wird eine Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses, so legen es meine empirischen Erkenntnisse nahe, nicht in einzelnen Erfahrungen von Autor*innenschaft erreicht, sondern durch kontinuierlichen

anderem scheint Autor*innenschaft notwendig für das Erleben von Stolz beim Musizieren zu sein, was für den Teilnehmer Leo so viel bedeutet wie „sich gut fühlen, dass man etwas erreicht hat“ (Leo/TN3/I1).⁶ Autor*innenschaft scheint für Stolz notwendig zu sein, weil nur eine musikalische Praxis, die kreative Handlungsmacht aufweist, auch Herausforderungen und die Möglichkeit des Scheiterns birgt. So erklärt zum Beispiel Paul/TN2, warum er aufhörte, die App *Music Maker Jam* zu benutzen, die es ihm seiner Meinung nach nicht ermöglichte, die Musik selbst zu kreieren und darauf stolz zu sein: „Die App mochte ich nicht, da klingt alles gut, was man macht“ (Feldinterview 8.11.2018). Musikalische Leistungen den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben und darauf stolz zu sein, scheint hier davon abzuhängen, dass man das Risiko eingeht, schlecht zu klingen. Zudem ist Autor*innenschaft, d. h. die Möglichkeit, Musik selbst zu machen, eine Bedingung für andere Erfahrungsqualitäten, etwa dafür, sich in Musik auszudrücken, wie es viele der begleiteten Musiker*innen beabsichtigen.

Die wiederholte Erfahrung, Musik *selbst* hervorbringen zu können, verbunden mit dem Stolz darüber, muss als Teil des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses gelten, ebenso wie die wiederholte Erfahrung, sich in Musik sich selbst und anderen gegenüber auszudrücken. Es handelt sich, um es mit Bugiel zu sagen, um ein „Wissen, wie es ist, zu sein, wenn ein (bestimmter) musikalischer Sinn gestiftet, etwas als Musik gehört und/oder gespielt wird“ (Bugiel, 2021, S. 140). Ein Zugewinn an Autor*innenschaft kann dementsprechend als eine Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses und damit als transformatorischer Bildungsprozess gelten.

Bildungsprozess 2: Der Zugewinn an Mobilität

Das zweite Beispiel eines transformativen musikalischen Bildungsprozesses betrifft den Zugewinn an Mobilität in der digitalen Musikproduktion, der mit dem Nutzen von Apps möglich wird. Mehrere Musiker*innen haben zunächst mit dem Laptop zu Hause elektronische Musik produziert und dann das Arbeiten mit Tablet und Smartphone für sich entdeckt, bei dem sie zum Produzieren an ganz unterschiedliche Orte gehen konnten, zum Beispiel in die Natur oder in öffentliche Verkehrsmittel. Die Musiker*innen setzen sich beim Musizieren mit den Orten auseinander, beispielsweise nutzen sie ihre Wahrnehmungen des Orts zur Inspiration. Zugleich

Zugewinn über einen Zeitraum hinweg (vgl. Abschnitt 5.1). Die Bedeutung einer solchen kontinuierlichen Praxis für transformatorische Bildungsprozesse veranlasst Lessing, das Üben als paradigmatischen Fall einer bildenden Praxis anzuführen (Lessing, 2021).

⁶Ich beziehe mich hier auf das psychologische Konzept des „authentic pride“: eines positiven Selbstwertgefühls aufgrund von internen, nicht-stabilen und kontrollierbaren Faktoren, d. h. aufgrund von sich selbst zugeschriebenen Errungenschaften; unterschieden wird dieses Konzept vom „hubristic pride“: einem Stolz, der von stabilen und nicht kontrollierbaren Faktoren abhängt, etwa dem Stolz, einer Nation anzugehören o. ä. (vgl. Tracy & Robins, 2007; S. 263–265).

verändert die von ihnen gemachte Musik ihre Wahrnehmung des Orts und ihrer selbst. Teilnehmer Frank nennt diesen Zugewinn an Mobilität seines Musikmachens eine „Befreiung“ von den Zwängen und Routinen des Homestudios.

Um ein Beispiel für die ästhetische Interaktion mit einem Ort beim mobilen Musikmachen zu geben: Als ich den bereits erwähnten Teenager Paul bei seiner Musikpraxis in der Straßenbahn begleitete, beschrieb er eine Erfahrung, bei der er einen Mann sah, der auf ihn wie ein Monster wirkte und ihn beunruhigte (vgl. Eusterbrock, 2023). Paul machte in dieser Situation einen „düsteren“ Beat, der seinem Empfinden nach zu dem Fremden „passt“. Es scheint mir plausibel, dass Paul hier eine emotional gefärbte Erfahrung des Ortes und der anwesenden Person verarbeitet, indem er Musik macht, und so einen anderen, ästhetischen Blick auf die Situation gewinnt.⁷

Ich möchte argumentieren, dass auch der Zugewinn an Mobilität des Musikmachens als Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses gelten kann. Er verändert die Art und Weise, in der man sich in Musik mit der Welt und sich selbst auseinandersetzen kann. Er schafft, um Bugiels Paraphrase zu nutzen, ein neues Wissen, „wie etwas im Medium des Klangs gehört und/oder gespielt werden kann“ (Bugiel, 2021, S. 140). Dabei erfüllt der Prozess, den ich Zugewinn an Mobilität genannt habe, auch eine Bedingung, die in der transformatorischen Bildungstheorie formuliert wurde: Bildung sei als Lernen höherer Ordnung zu verstehen; während Lernen erster Ordnung die Verarbeitung neuer Informationen betreffe, verändere Bildung auch die Art und Weise, wie Informationen überhaupt verarbeitet würden (vgl. Koller, 2012, S. 15; Kokemohr, 2007; Marotzki, 1990). Im Falle des Zugewinns an Mobilität im Rahmen elektronischer Musikproduktion ändert sich nicht nur, wie ein bestimmtes Stück Musik gehört oder ein bestimmter Ort wahrgenommen wird, sondern die ganze Art und Weise, wie Musik und Orte aufeinander bezogen wahrgenommen und genutzt werden.

Zum Auslöser musikalischer Bildungsprozesse: Bildung jenseits von Schlüsselereignissen

In der transformatorischen Bildungstheorie wird, wie in Abschnitt 2 ausgeführt, von Krisen als Auslösern von Bildungsprozessen ausgegangen; Bugiel konkretisiert sie mit Waldenfels (1987) und Vogt (2001) als musikalische Schlüsselereignisse. Wie in Abschnitt 2 dargelegt, zeichnen sich

⁷ Beim Zugewinn an Mobilität handelt es sich, wie beim Zugewinn an Autor*innenschaft, eher nicht um einen Prozess, der von einem einzelnen Ereignis ausgeht, sondern um eine kontinuierliche Veränderung (vgl. Abschnitt 5.1). Bei der erwähnten, im Rahmen meiner Feldforschung beobachteten Situation in der Straßenbahn handelt es sich also nicht um das singuläre bildende Ereignis, sondern sie ist als Beispiel gedacht, um Pauls Praxis des mobilen Musikmachens zu veranschaulichen.

diese Schlüsselereignisse aus durch die Merkmale 1) Ereignishaftigkeit, 2) Irritation und 3) Widerfahrnischarakter. Für die soeben beschriebenen Bildungsprozesse in der Appmusikpraxis, den Zugewinn an Autor*innenschaft und den Zugewinn an Mobilität, gilt jedoch: Es gibt keine Hinweise darauf, dass sie überwiegend von solchen Schlüsselereignissen ausgelöst werden.

Ereignishaftigkeit

Was kann als Auslöser der von mir beschriebenen Bildungsprozesse gelten? Diese Frage kann ich auf der Grundlage meines Datenmaterials nur andeutungsweise beantworten. Ich habe die Teilnehmenden zum einen nach ihrer musikalischen Biografie befragt. Sie erzählten mir, wie die Entwicklung zu der Musikpraxis, die sie zur Zeit der Datenerhebung ausübten, vonstattenging. Zum anderen sprach ich mit den Musiker*innen über ihre Musikpraxis und die Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sie darin vollziehen.

An keiner Stelle identifizierten die Musiker*innen einzelne Ereignisse als Ursprung eines Veränderungsprozesses. Sie schilderten zwar Erfahrungen, die sie aus dem alltäglichen Fluss des Erlebens herausgriffen, wenn ich sie um Beispiele für vergangene Wahrnehmungen und Erfahrungen oder, in der teilnehmenden Beobachtung, um eine Beschreibung ihrer aktuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen bat.

Da die Musiker*innen also Momente erinnerten oder ihnen in der teilnehmenden Beobachtung bestimmte Erfahrungen auffielen, ist davon auszugehen, dass diese Momente ein Mindestmaß an Bedeutsamkeit für sie besaßen. Bedeutsamkeit muss hier jedoch sehr bescheiden verstanden werden und erst einmal nur heißen, dass eine ästhetische Wahrnehmung die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf sich zieht. Ereignisse im emphatischen Sinne kamen nicht zur Sprache (mit einer Ausnahme, bei der ein Musiker von einer Tournee als Wendepunkt seiner Karriere sprach).⁸

Bei den mir gegenüber geschilderten ästhetischen Erfahrungen ist es jedoch durchaus plausibel, dass sie ein Potential besitzen, zu den beschriebenen Transformationsprozessen beizutragen. Die genannte Situation, in der Paul einen Beat macht, der für ihn zu dem mysteriösen Fremden passt, könnte bspw. gemeinsam mit anderen ähnlichen Erfahrungen dazu beitragen, neue Arten und

⁸ Wenn man diese Erfahrungen als Ereignisse bezeichnen kann, dann nur in einem schwachen Sinne. Ein Beispiel für eine ästhetische Theorie, die für einen schwachen Ereignisbegriff offen ist, wäre jene von Martin Seel, der ästhetische Ereignisse als „Veränderungen“ (Seel, 2006, S. 13) bezeichnet, die von einem „Minimum bis zu einem Maximum“ (ebd., S. 14) reichen; eine kritische Perspektive auf einen starken Ereignisbegriff haben in der Musikpädagogik zuletzt auch Rolle und Hepp eingenommen, die mit Bezug auf Seel von einer „Bandbreite verschiedener Intensitäten“ sprechen (Rolle & Hepp, 2024). Setzt man einen schwachen Ereignisbegriff an, könnten die ästhetischen Erfahrungen der Appmusiker*innen ggf. als Ereignisse gelten; da jedoch eine starke Deutung des Ereignisbegriffs üblicher ist, bevorzuge ich diese und spreche den entsprechenden Erfahrungen eine Ereignishaftigkeit ab.

Weisen zu erschließen, sich musikalisch mit der Umwelt auseinanderzusetzen und somit zu dem Transformationsprozess beitragen, den ich „Zugewinn an Mobilität“ genannt habe.

Auf der Grundlage meiner empirischen Forschung lassen sich keine eindeutigen Aussagen darüber treffen, was die betreffenden musikalische Bildungsprozesse auslöst. Da ich überwiegend keine Hinweise auf das Erleben von Schlüsselereignissen gefunden habe und zugleich den ästhetischen Erfahrungen der interviewten Musiker*innen ein Bildungspotential zusprechen würde, erscheint es mir plausibel, dass die musikalischen Bildungsprozesse der Musiker*innen nicht von einzelnen, biografisch einschneidenden Ereignissen ausgelöst werden. Vielmehr scheint es plausibel, dass in vielen aufeinanderfolgenden ästhetischen Erfahrungen schrittweise Perspektivverschiebungen stattgefunden haben (vgl. auch Rolle, 1999).

Wie in Abschnitt 2 angedeutet, wird in der Erziehungswissenschaft ebenfalls diskutiert, ob nicht auch schrittweise, kontinuierliche Prozesse als Bildung gelten können (vgl. Alkemeyer & Buschmann, 2016); mit Blick auf musikalische Bildung hat Lessing das Beispiel des instrumentalen Übens als kontinuierliche Transformation ins Feld geführt (2021), das er auch als Selbstsorge im Sinne Foucaults analysiert (Lessing, 2025). Geht man nicht von Ereignissen als Auslösern von Bildungserfahrungen aus, sondern von Erfahrungen, wie der vorliegende Text, stellt sich jedoch die Frage, welche Erfahrungen bildungsrelevant sind: alle, oder nur manche? Bilden manche Erfahrungen mehr als andere, und wenn ja, warum? Auf diese berechtigten Fragen habe ich bisher keine Antwort.

Irritation

Schlüsselereignisse in der transformatorischen Bildungstheorie zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie irritieren, dass sie Erfahrungen von Fremdheit und Differenz sind (vgl. Abschnitt 2). In der Praxis meiner Forschungspartner*innen kann ich jedoch kaum irritierende ästhetische Erfahrungen ausmachen.⁹ Zwar könnte man bspw. die beschriebene Begegnung des Teenagers Paul mit dem „monströsen“ Fremden in der Straßenbahn als eine irritierende Erfahrung bezeichnen; irritierend ist hier jedoch nicht die Musik bzw. musikalische Praxis, sondern der Passant. Will man die musikalische Bildung von Paul in den Blick nehmen, so erscheint das Komponieren in der Bahn in diesem Fall vielmehr als Mittel des künstlerischen Selbstausdrucks und der Selbstbehauptung, mithin als positiv.

⁹ Eine mögliche Replik wäre, dass man einen sehr schwachen Irritationsbegriff vertritt, der alles Neuartige umfasst. Eine solche Deutung des Irritationsbegriffs ist jedoch m. E. nicht gängig und würde auch mit der transformatorischen Bildungstheorie brechen, die als Bildungsanlässe negative Erfahrungen ausmacht (vgl. Abschnitt 2).

Oft erscheint in meinen Daten nicht die Erfahrung des Fremden/Irritierenden als *Movens* einer Bildungsbewegung, sondern die Verheißung des Positiven: Für den Bildungsprozess, den ich als Zugewinn von Autor*innenschaft bezeichnet habe, ist es beispielsweise die Aussicht, *selbst* Musik machen zu können, seine *eigenen* Songs zu machen, die zur Veränderung motiviert. Mit einer ähnlichen Stoßrichtung haben die Erziehungswissenschaftler Yacek und Gary (2020) befunden, dass ein Anstoß für Transformationen auch darin bestehen könne, dass Menschen einen Wert erkennen, der sie in einen Zustand des Strebens versetzt („aspiration“) und sie dazu auffordert, sich dem gewünschten Zustand anzunähern.

Entgegenen könnte man hier, dass der Ausgangszustand, nicht seine eigenen Songs machen zu können, als Krise erlebt werde und somit auch dieser Bildungsprozess von etwas Negativem ausgehe (wenn auch nicht von einem Ereignis). Wenn man den Krisenbegriff jedoch so weitet, dass er jegliches Erleben von Problemen oder Scheitern umfasst, ist seine Erklärungskraft deutlich gemindert. In jedem Fall sollte man bei Bildungsprozessen wie dem oben beschriebenen Zugewinn an Autor*innenschaft neben der negativen Erfahrung des Nicht-Könnens als Bildungsanlass *auch* die Verheißung des Positiven, des Erlebens von Können und Handlungsmacht, berücksichtigen.

Die Vorstellung, dass musikalische Bildung insbesondere von irritierenden Erfahrungen mit Musik ausgeht, hat ihren Ursprung nicht nur im Krisenbegriff der transformatorischen Bildungstheorie, sondern besitzt eine lange Tradition in der ästhetischen Bildungstheorie, u. a. gefasst unter der Überschrift von „Differenzerfahrungen“, die Gewohntes infrage stellen und Vertrautes fremd werden lassen (Brandstätter, 2014, S. 35). Ein Problem mit diesem Fokus auf das Irritierende ist, dass er von einem besonderen (oft mit der Postmoderne assoziierten) Kunstverständnis ausgeht, in dem Verfremdung eine wichtige Rolle spielt (ebd.). Dieses Verständnis ist im Übrigen nicht an die Genres zeitgenössischer westlicher Kunstmusik geknüpft, an die man bei Differenzerfahrungen zuerst denken mag; irritieren können auch Free Jazz, Freak Folk und Elektro-Pop-Konzerte, die mit den Erwartungen der Zuschauer*innen brechen (vgl. Bugiel, 2021, Kap. 2.4). Es gibt jedoch auch viele musikalische Praktiken, die nicht irritieren (wollen), sondern begeistern, animieren, transzendieren, bestätigen und noch vieles mehr. Eine Theorie musikalischer Bildung sollte Bildungsanlässe nicht nur in irritierenden Erfahrungen suchen – die zweifellos ein großes Bildungspotential für musikalische Biografien besitzen! –, sondern möglichst geeignet sein, eine Vielfalt musikalischer Praktiken weltweit zu berücksichtigen.

Widerfahrnischarakter

Das dritte Merkmal von Schlüsselereignissen, das ich diskutieren will, ist ihr Widerfahrnischarakter. Widerfahrnisse zeichnen sich dadurch aus, „dass jemand etwas durchmacht, was er nicht

herstellen wollte oder könnte“ (Bugiel, 2021, S. 45). Das Bildungssubjekt ist an dieser Stelle zwar nicht rein passiv zu verstehen, da es, um einen Bildungsprozess zu initiieren, einer „kreativen Antwort“ auf das irritierende Ereignis bedarf (vgl. Bugiel, 2021, S. 43). Über das Eintreten des Bildungsanlasses – das Ereignis – besitzen jedoch weder das Bildungssubjekt noch andere Beteiligte eine Kontrolle. Entsprechend befindet Bugiel auch, dass musikalische Bildung zu unberechenbar sei, um sie als Ziel pädagogischer Praxen auszugeben (Bugiel, 2021, S. 77 f.).

Auch mit Bezug auf das Merkmal der Widerfahrnis möchte ich für eine Diversifizierung transformatorischer musikalischer Bildungstheorie eintreten: Neben Bildungsanlässen, die völlig überraschend eintreten, gibt es auch bildende Erfahrungen, die ermöglicht werden und deren Eintreten begünstigt (oder erschwert) wird. Sicher kann eine ästhetische Erfahrung nicht zwingend herbeigeführt werden; diese Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrung wurde in der ästhetischen Bildungstheorie vielfach beschrieben (bspw. von Benz, 2022). Doch es können die Rahmenbedingungen hergestellt werden, innerhalb derer sie auftreten können; in pädagogischen Kontexten ist etwa von der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume die Rede (Rolle, 1999, Kap. 5).

Selbst wenn man von Ereignissen im emphatischen Sinne als Bildungsanlässen ausgehen würde, scheint mir eine Pädagogik, die das Auftreten solcher Ereignisse begünstigt, nicht vergebens, sondern im Gegenteil sinnvoll. Um den Widerfahrnischarakter von Schlüsselereignissen zur veranschaulichen, vergleicht Bugiel sie einmal mit dem Ereignis des Sich-Verliebens, an anderer Stelle mit intellektuellen Geistesblitzen. Beides sind jedoch gute Beispiele für Ereignisse, die zwar nicht herbeigeführt, aber doch begünstigt werden können. Man kann nicht erzwingen, dass man sich verliebt, aber man kann es sehr wohl begünstigen, etwa indem man an (physische wie virtuelle) Orte geht, an denen man neue Menschen kennenlernen kann, indem man sich auf diese Menschen einlässt, indem man seine eigenen Erfahrungen und Erwartungen reflektiert, etc. Ebenso kann man nicht erzwingen, einen Geistesblitz zu haben, aber man kann es begünstigen, indem man liest, Gespräche führt, spazieren geht, etc. Selbst wenn man also Bildungsanlässe als singuläre Ereignisse versteht, scheinen Versuche, ihr Auftreten zu begünstigen, nicht vergebens.

Was die ästhetischen Erfahrungen der Musiker*innen betrifft, mit denen ich gearbeitet habe, so lässt sich feststellen, dass sie von den Musiker*innen teils gezielt gesucht werden. Das Nutzen von inspirierenden Orten beim mobilen Musizieren etwa ist eine Strategie, die von den entsprechenden Musiker*innen regelmäßig und gezielt angewendet wird. An anderer Stelle habe ich sie als Selbsttechnologien des musikalischen Alltags charakterisiert (Eusterbrock, 2023; 2022a). Dabei handelt es sich um musikbezogene Strategien der Selbst-Regulation und Selbstsorge und kulturelle Praktiken der Konstruktion und Erhaltung von Stimmung, Erinnerung und Identität (DeNora, 2000, S. 47). Manche dieser musikalischen Selbsttechnologien können unter Umständen nicht als bildend verstanden werden, insofern sie das Selbst- und Weltverhältnis nicht zu

transformieren, sondern zu bestätigen versuchen, etwa die Praxis, sich mittels Musikmachens in schwierigen Situationen seiner selbst zu vergewissern (vgl. Eusterbrock, 2023).¹⁰ Andere dieser Praktiken können jedoch durchaus ein Bildungspotential besitzen – Musiker*innen wenden sich ihnen gerade zu, *weil* sie sich von ihnen eine Veränderung erhoffen.

Die Theorie, dass musikalische Bildung von Subjekten nicht angestrebt und ermöglicht werden kann, sondern ihnen widerfährt, mag vielleicht daher rühren, dass musikalische Bildungstheorien sich traditionell mehr mit Musikrezeption als mit Musikproduktion auseinandersetzen. Wie Vogt (2018) feststellt, habe zwar die „traditionelle Fixierung auf das Hörparadigma“ in den musikalischen Bildungstheorien, die am Ende des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts entwickelt wurden, an Bedeutung verloren; dennoch bleibe der Einfluss der philosophischen Ästhetik stark, die vor allem auf die Rezeption von Musik ausgerichtet sei (Vogt, 2018, S. 36). Bei Musikrezeption liegt es jedoch (auch wenn sich um eine Praxis handelt, d. h. um etwas, das man tut) möglicherweise näher als bei Musikproduktion, sich ein Subjekt vorzustellen, dem eine bildende Erfahrung widerfährt, ohne dass es darauf Einfluss hat. Nimmt man Praktiken des Musikmachens in den Blick, so sind zwar auch dort ästhetische Erfahrungen nicht zwingend herbeiführbar – ob sich beispielsweise eine bestimmte „Magie des Zusammenspiels“ innerhalb eines Ensembles oder einer Band einstellt, liegt nicht immer in unserer Hand. Dennoch haben die Akteure in Praktiken des Musikmachens von vornherein eine aktivere Rolle, so dass es hier vielleicht näher liegt, von Praktiken auszugehen, die auf bildende ästhetische Erfahrungen abzielen.

Zusammenfassend lässt sich zu den Auslösern der in diesem Artikel besprochenen Bildungsprozesse sagen, dass es zumeist keine Anzeichen dafür gibt, dass sie von Schlüsselereignissen ausgelöst werden. Dies scheint mindestens dafür zu sprechen, dass sie nicht die einzig möglichen Auslöser sind, sondern dass es neben den in der transformatorischen Bildungstheorie beschriebenen Auslösern auch alltäglichere Erfahrungen gibt, die in der Summe Bildungsprozesse konstituieren. Auch Bugiel, dessen Buch von 2021 die Debatte maßgeblich prägt, geht in einem jüngeren Text davon aus, dass der Fokus der Bildungstheorie auf Krisen als Bildungsanlässe nicht ausreichend begründet ist, und zeigt sich somit offen für andere Überlegungen (2024a). Wie in Abschnitt 2 erwähnt, gibt es auch in der Erziehungswissenschaft Stimmen, die andere bildende Momente zu beschreiben versuchen (Lipkina et al., 2024). Ich möchte mich dieser Forderung nach einer Differenzierung anschließen und dafür plädieren, neben Bildungsprozessen, die von Schlüsselereignissen ausgehen, eine Vielfalt von Verläufen musikalischer Bildung anzunehmen.

¹⁰ Es gibt jedoch in der Erziehungswissenschaft durchaus Positionen, die auch Kontinuität, mithin das Aufrechterhalten von Welt- und Selbstverhältnissen, als Bildung verstehen (Epp, 2024). Aus dieser Perspektive können auch bestätigende ästhetische Erfahrungen Bildungspotential besitzen.

Die Selbst- und Weltverhältnisse zum Tanzen bringen: zum Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse

Neben der Frage nach dem Auslöser transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse stellt sich auch die nach ihrem Gegenstand: Wie ist das Selbst- und Weltverhältnis verfasst, welches in ihnen transformiert wird? Auf diese Frage will ich im vorliegenden, letzten Abschnitt dieses Textes mit Blick auf meine empirischen Forschungsergebnisse eingehen; aus Platzgründen kann dieser Aspekt jedoch nur angedeutet werden.

Die transformatorische Bildungstheorie von Koller betrachtet das Selbst- und Weltverhältnis als grundlegend sprachlich verfasst; dies kommt für musikalische Bildung nicht in Frage. Bugiel definiert als Gegenstand von musikalischen Bildungsprozessen musikalisches Wissen, verstanden als Wissen dezidiert *musikalischen* Sinns (Bugiel, 2021, S. 116). Mit musikalischem Sinn sind „Beziehungen und Zusammenhänge im Medium des Klangs“ gemeint, etwa das Wissen, wie es ist, sich in einem harmonischen Gefüge hörend auf eine Tonalität zu beziehen (ebd., S. 116). Ausgehend von der Beobachtung, dass „musikalischer Sinn keine außermusikalische Bedeutung haben muss, um hörend erfahrbar zu werden“ (Bugiel, 2021, S. 116), begreift Bugiel musikalisches Wissen als etwas, das Beziehungen zwischen klanglichen Ereignissen betrifft (ebd., S. 120–121). Musikalische Bildung verändert also die Art und Weise, wie wir diese Beziehungen zwischen Klängen erfahren und verstehen können, zugespitzt formuliert: Sie verändert unser Verhältnis zu Klängen.

Hier möchte ich einwenden: Zwar ist es richtig, dass Musik nicht wie Sprache zuverlässig auf etwas anderes verweist. Gleich welche Theorie musikalischer Bedeutung man vertreten mag, ist jedoch klar, dass Musik in vielfältiger Weise mit unserem Leben verbunden ist und persönliche wie kulturelle Bedeutung besitzt: davon zeugen Protestlieder, Klagegesänge, Tanzmusik, Rituale, Geschichtenerzähler, Lieblingsstücke, Workout-Playlists, Wiegenlieder usw. Musik ist nicht nur absolutes Kunstwerk, sondern kulturelle Praxis.

In einem späteren Text von 2024 benennt Bugiel die emotionalen, imaginativen und körperlichen Dimensionen musikalischer Bildungsprozesse (Bugiel, 2024b). Diese Weitung des Blicks möchte ich mit Blick auf meine empirischen Befunde unterstützen: Beschränkt man den Gegenstand musikalischer Bildung auf musikalischen Sinn im engeren Sinne, kann man viele Bildungsprozesse nicht mehr angemessen beschreiben, die m. E. in den Gegenstandsbereich musikalischer Bildung gehören, darunter die Bildungsprozesse in meinem Forschungsfeld.

Musikalisches Wissen im engeren Sinne, d. h. ein Wissen, wie Klänge zu hören sind, ist in den Erfahrungen meiner Forschungsteilnehmenden eng mit anderen Wissensformen verflochten. Wenn die Musiker*innen lernen, ihre Wahrnehmungen von Orten und Menschen als Inspiration

für ihre Musikpraxis zu nutzen, handelt es sich um einen musikalischen Bildungsprozess. Dieser betrifft aber nicht nur die Art und Weise, Klänge als aufeinander bezogen zu hören, sondern auch ein Wissen, wie man Orte wahrnehmen und sich mit ihnen künstlerisch auseinandersetzen kann. Wenn Musiker*innen vermehrt die Erfahrung von Autor*innenschaft machen, d. h., Musik selbst machen zu können, betrifft dies nicht nur Musik als Zeichensystem, sondern auch die Erfahrung, in Musik kreativ zu sein und sich ausdrücken zu können.

Darum lautet meine zweite These: Das musikalische Wissen, das in musikalischen Bildungsprozessen transformiert wird, kann als Bündel von nicht-propositionalen Wissensformen gefasst werden, zu dem u. a. ein Vollzugswissen in Bezug auf Erfahrungen und Wahrnehmungen verschiedener Sinne, Emotionen, Bedeutungen, Imaginationen und Praktiken gehört.

Wenn musikalische Bildungsprozesse mehr als nur klanglichen Sinn betreffen, werden auch Potentiale erkennbar, wie musikalische Bildung die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im weiteren Sinne beeinflussen kann. Die Frage, ob in musikalischer Praxis auch Veränderungen in Bezug auf andere Lebensbereiche passieren, beschäftigt die Musikpädagogik seit jeher, sei es in Bezug auf religiöse Erziehung, Charakterbildung, Transfereffekte oder jüngst die Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kertz-Welzel, 2023; Eusterbrock, 2022b). Ein Beispiel ist die Vorstellung in ästhetischer Bildungstheorie, dass in kultureller bzw. ästhetischer Bildung neue Wahrnehmungs- und Reflexionsweisen ermöglicht werden, die gesellschaftliche Relevanz besitzen. Für die Musikpädagogik hat bspw. Christian Rolle (1999) argumentiert, dass musikalisch-ästhetische Erfahrungen das Potential besitzen, „neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen“ zu entwickeln (ebd., S. 6, S. 38).

Immer wieder wird debattiert, ob sich Musikpädagogik diese Bildung im weiteren Sinne zur Aufgabe machen soll, verkörpert etwa in der Diskussion um aktivistische Musikpädagogik und den Eigenwert kultureller Bildung (vgl. Hess, 2019; Kertz-Welzel, 2023). Angesichts der vielfältigen kulturellen und persönlichen Deutungsmuster und Praktiken von Musik stellt sich jedoch die Frage, ob Musikpädagogik überhaupt anders *kann*, als über Musik hinaus zu bilden, die Welt- und Selbstverhältnisse zum Tanzen zu bringen und so zu persönlichem wie sozialem Wandel beizutragen.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hg.), *Praxistheorie* (1. Aufl., S. 115–136). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-006>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.

- Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog: Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung* (3., unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: Zur Grundlegung einer Theorie* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Bugiel, L. (2024a). Bildung jenseits von Krisen und diesseits von Gründen? Zu einigen argumentativen und begrifflichen Grundlagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 65–83). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Bugiel, L. (2024b). Biografie – Identität – musikalische Erfahrung. Überlegungen zu musikpädagogisch relevanten Zusammenhängen. In R. Hüttmann, O. Krämer, E.-M. Tralle & A. Ziegenmeyer (Hg.), *Biografie. Diskussion Musikpädagogik*, 104, 8–11
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles et al.: SAGE.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life* (1. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433>
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Elliott, D. J. (1991). Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 21. <https://doi.org/10.2307/3332993>
- Elliott, D. J.; Silverman, M. & Bowman, W. D. (2016). *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press.
- Epp, A. (2024). Biographische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung? Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 107–124). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Eusterbrock, L. (2022a). *Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis. Eine Grounded Theory* [Dissertation, Universität zu Köln]. <https://kups.ub.uni-koeln.de/62467/>
- Eusterbrock, L. (2022b). Climate-conscious Popular Music Education: Theory and Practice. *Journal of Popular Music Education*, 6(3), 385–401. https://doi.org/10.1386/jpme_00098_1
- Eusterbrock, L. (2023). Mobile Safe Spaces and Preset Emotions: Making Music with Apps as a Digital Technology of the Self. *Popular Music and Society*, 46(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/03007766.2022.2155029>
- Eusterbrock, L.; Godau, M.; Haenisch, M. & Rolle, C. (2021). Spielwiese und Spielzeug. Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199–216). Münster: Waxmann.
- Eusterbrock, L. & Weber, J. (2024). Kreative Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor*innenschaft. Schulische und außerschulische digitale Musikproduktion im Vergleich. In D. Neuhaus & H. J. Keden (Hg.), *Musik – Digitalisierung – Bildung* (S. 61–76). München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:30729>
- Eusterbrock, L.; Godau, M.; Haenisch, M.; Krebs, M. & Rolle, C. (2021). Von „inspirierenden Orten“ und „Safe Places“. Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 155–172). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24337>
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>

- Hepp, R. & Rolle, C. (i. E.). Risse in der gedeuteten Welt. Über einige Herausforderungen empirischer Forschung in den künstlerischen Fächern am Beispiel des Musikunterrichts. In N. Kuhlmann, K. Rabenstein & H. Roose (Hg.), *Formation und Transformation des Subjekts im Medium der Sache!? Ansätze und Potenziale einer subjektivierungstheoretischen Fachunterrichtsforschung*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. New York: Routledge.
- Hüttmann, R.; Krämer, O.; Tralle, E.-M. & Ziegenmeyer, A. (Hg.) (2024). *Biografie. Diskussion Musikpädagogik*, 104
- Kertz-Welzel, A. (2023). „Nur noch kurz die Welt retten“. Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive. In M. Benz, L. Oberhaus & Christian Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2022 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 155–169). Abgerufen am 22.04.2026 von <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2141/2305>
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–142. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Kokemohr, R. (2000). Bildung in interkultureller Kooperation. In S. Abeldt & H. Peukert (Hg.), *„... Was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“: Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie; Helmut Peukert zum 65. Geburtstag* (S. 421–436). Mainz: Matthias Grünewald.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13–68). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-001>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krause-Benz, M. (2022). Die Macht der Machtlosigkeit. Zur Bedeutung von Unverfügbarkeit für musikbezogene Bildungsprozesse. In P. W. Schatt (Hg.), *Musik – Macht – Widerstand* (S. 37–50). Münster u. New York: Waxmann.
- Lessing, W. (2021). Rezension zu Lukas Bugiel: Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2021: 26–34. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://doi.org/10.18716/OJS/ZFKM/2021.2088>
- Lessing, W. (2025). Üben als Selbstsorge. Eine Skizze. In L. Bugiel & L. Oberhaus (Hg.), *Musik lehren und lernen* (S. 91–117). Paderborn: Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783969753194_007
- Lipkina, J.; Epp, A. & Fuchs, T. (Hg.) (2024). *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Matzinger, D. H. (2024). Bildung und Interaktion. Der soziale Raum als Grundlage biographischer Bildungsprozesse. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 85–106). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Riemann, G. (2018). Narratives Interview. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 165–170). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.

- Ryle, G. (2015). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (2006). *Paradoxien der Erfüllung: Philosophische Essays*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum: Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_2
- Tracy, J. L. & Robins, R. W. (2007). The nature of pride. In J. L. Tracy, R. W. Robins, J. P. Tangney (Hg.), *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research* (S. 263–282). New York: Guilford.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Vogt, J. (2014). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–64). Berlin u. Münster: LIT.
- Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (1. Aufl, S. 31–37). Münster: Waxmann.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Yacek, D. (2022). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In D. Yacek (Hg.), *Bildung und Transformation* (S. 1–8). Berlin u. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_1
- Yacek, D. W. & Gary, K. (2020). Transformative experience and epiphany in education. *Theory and Research in Education*, 18(2), 217–237. <https://doi.org/10.1177/1477878520957276>